

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
FILOZOFICKÁ FAKULTA  
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

kombinované studium  
2006 – 2009

Zuzana Žáková

## **Význam hry a hraní rolí v andragogice**

**The function of game and role playing in adult education**

## **BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Praha 2009

Vedoucí práce:..... PhDr. Ivana Šnýdrová, CSc.

**Prohlašuji,**

že tuto předloženou bakalářskou práci jsem vypracovala zcela samostatně  
a uvádím v ní všechny použité prameny a literaturu.

29. 4. 2009

## Obsah

0 Úvod .....	5
1. Hra .....	7
1.1 Psychologické a kulturní pojetí .....	7
1.2 Praktické využití her .....	10
2. Role .....	12
2.1 Vymezení pojmu role .....	12
2.2 Význam role.....	15
3. Hraní rolí .....	17
3.1 Simulace, Alterace, Charakterizace .....	17
3.2 Hraní rolí ve výchově a vzdělávání .....	19
4. Metody a postupy využívající hraní rolí .....	21
4.1 Simulační hry.....	21
4.2 Psychodrama a dramaterapie .....	22
4.3 Sociodrama .....	24
4.4 Sociálně psychologický výcvik .....	24
4.5 Osobnostní a sociální výchova .....	26
5. Metody ve vzdělávání dospělých využívající hraní rolí .....	27
5.1 Dělení metod.....	27
5.2 Případové studie.....	29
5.3 Hry v roli.....	30
5.4 Simulační hry.....	31
5.5 Assessment a development centra .....	33
5.6 Outdoor trénink.....	35
6. Přínosy her a hraní rolí .....	38
6.1 Funkce hraní rolí ve výchově a vzdělávání .....	38
6.2 Cíle hraní rolí ve výchově a vzdělávání .....	38
6.3 Socializace a sociální učení .....	41
7. Závěr.....	43
8. Bibliografie.....	45

## **Resumé**

Předmětem této práce je hra, role a hraní rolí ve výchově, vzdělávání a personální praxi. Práce využívá poznatků z pedagogiky, psychologie a sociologie, se zaměřením na sociální interakci a rozvoj osobnosti. Seznamuje se základními výchovně-vzdělávacími a terapeutickými metodami a postupy, včetně metod z oblasti vzdělávání dospělých, jejichž jádro tvoří hraní rolí. Předkládá stručnou charakteristiku jednotlivých metod, včetně popisu jejich využití. Současně vyzdvihuje ty oblasti, pro které může být hraní rolí přínosem – rozvoj postojů, schopností, dovedností a vědomostí. Důraz je kladen zvláště na socializaci a sociální učení. Práce je nastíněním možností, které hra rolí ve výchově, vzdělávání a personální práci nabízí.

## **Summary**

The subjects of this work are game, role and role playing in upbringing, education and training, and in personnel practice. The work uses knowledge of pedagogy, psychology and sociology, and focuses on social interaction and personality development. It introduces basic educational, training and therapeutic methods and procedures, including methods in the field of adult education, where the core of these methods lies in playing roles. It presents brief characteristics of individual methods, including descriptions of their use. It also points out the areas which may benefit from role playing – development of attitudes, abilities, skills and knowledge. Emphasis is put particularly on socialization and social learning. The work outlines the possibilities offered by role playing in upbringing, education and personnel practice.

## Úvod

Při hledání vhodného tématu pro svoji bakalářskou práci jsem se snažila najít takové téma, které by mi bylo něčím blízké a zároveň takové, abych získané poznatky mohla využít ve své praxi. Téma hry a hraní rolí nebylo zvoleno náhodou ani vzhledem k mému předchozímu studiu. Jako absolventka Dramatické výchovy na DiFa JAMU mám k této metodě a jejímu využití poměrně blízko, ať už jako přímý účastník hry nebo učitel, lektor dohlízející a řídící navozenou situaci. Osobně pokládám hraní rolí za velmi účinné a vhodné, je-li použito ve správný čas a na správném místě.

V úvodu této práce jsme se pokusila vymezit pojem hry, role a hraní rolí. Vycházela jsem při tom z nejrůznějších pramenů a snažila se vybrat ty nejzajímavější a pro tuto práci nejstěžejnější myšlenky a názory. Původně bylo mým záměrem zaměřit se na hru převážně z pohledu psychologie. Nepodařilo se mi však najít dostatek vhodné literatury, čemuž odpovídají i časté odkazy na knihu Susann Millar, která nabízí komplexní pohled na psychologické aspekty hry. Vedle psychologie jsem tedy zdrojové materiály čerpala také z oblasti pedagogiky a sociologie. Je třeba ale podotknout, že všechny zmíněné oblasti se často vzájemně prolínají.

Hraní rolí má široké uplatnění, což je zřejmé i z uvedených metod v této práci. Ty jsem rozdělila na dva samostatné okruhy. V prvním z nich se věnuji spíše obecným výchovně - vzdělávacím a terapeutickým metodám, zatímco v druhém zmiňuji konkrétní metody uplatňované ve vzdělávání dospělých a v personalistice, které hru a především hraní rolí využívají. U jednotlivých metod je popsáno jejich konkrétní využití, cíle a přínosy. Z popisu je patrné, že jednotlivé metody se liší možnostmi použití i náročností na přípravu a realizaci.

Přestože přínosy hraní rolí zmiňuji u jednotlivých metod, v závěru práce jsem se pokusila o jejich shrnutí. Vedle funkcí a cílů, které hraní rolí plní, se zaměřuji

na pro mě nejstěžejnější oblast, kterou ovlivňuje, a to je sociální učení. Dalo by se říci, že toto téma prostupuje celou touto prací jako červená nit.

Při studiu didaktických metod se s hraním rolí setkáváme poměrně často. Osobně se domnívám, že však nebývá dostatečně zdůrazněno, jak velký význam má nebo může pro účastníky vzdělávání mít. Hraní rolí bývá, převážně lidmi z řad laiků, často bráno jako „hraní si“ a tudíž ztráta jejich času. Typickým příkladem bývají outdoorové programy, ke kterým přistupují účastníci často velmi negativně. Snahou této práce bylo vyzdvihnout fenomén hry a hraní rolí ve výchově a vzdělávání, včetně možností, které nabízí. Pokusila jsem se ukázat jednotlivé metody tak, aby bylo zřejmé, jakým způsobem s hraním rolí pracují, k jakým cílům směřují a co od učitele, lektora, školitele apod. vyžadují.

Děkuji tímto vedoucí své bakalářské práce PhDr. Ivaně Šnýdrové, CSc. za vstřícnost při konzultacích a za všechny její připomínky a nápady.

# 1. Hra

## 1.1 Psychologické a kulturní pojetí

Hra je činnost, která se uplatňuje po celý život člověka, v různých životních obdobích, v různé intenzitě a podobě. V knize Susann Millar „Psychologie hry“ (1978, s. 33 - 69) najdeme řadu psychologických teorií, které nám nabízejí různé pohledy na hru. Etologové zkoumají evoluční otázky, biologický význam a příčiny zdánlivě bezúčelného a irelevantního chování. V této souvislosti se hovoří o vakuových aktivitách, přesunutí aktivity, „intenčních pohybech“, útržkové činnosti mláďat nebo „přebytečné“ energii. Teoretici učení se hrou samotnou nezabývají, přesto ale hra zahrnuje učení a vrozené reakce na novost nebo změnu. Existuje také názor, že hra povzbuzuje vzrušení a je určitou reakcí na nudu nebo nedostatek stimulace. Představitelé tvarové psychologie, včetně Kurta Lewina a jeho „teorie pole“ (In Millar, 1978, s. 56) zdůrazňují vliv celkové situace na chování člověka. Reakce se mění podle věku, osobnosti, aktuálního stavu a všech faktorů, které jsou přítomny v daném okamžiku v prostředí, které člověka obklopuje. Jean Piaget (In Millar, 1978, s. 58 – 66) pak pojednává o hře jako o aspektu intelektuálního vývoje. Tomu odpovídá i jeho dělení her, mezi které patří např. hry experimentální, symbolické, hry s předměty apod.

Pro potřeby této práce se mi z uvedených teorií jeví nejstěžejnější Freudova teorie, která je věnována vztahu mezi fantazijní hrou a emocí. Sigmund Freud využíval v rámci své psychoanalýzy metodu volné asociace. Ta vycházela z předpokladu, že myšlenky a pocity, které mluvčího napadnou, nechá-li mysl volně plynout, jsou asociovány s důležitými událostmi a pocity, které zapomněl (potlačil). Freudovi následovníci pak užívali při léčení dětí vedle volné slovní asociace také volné hry (Millar, 1978, s. 26). Volné slovní asociace a volné hry nám mohou odkrýt spoustu zajímavých skutečností. V momentě, kdy je člověk

zabrán do hry a ztratí zábrany, začne se napovrch dostávat jeho skrývané nebo potlačované já. Problémem je ale navození takové situace, aby došlo k naprostému uvolnění a odpoutání se od vnějšího prostředí. Dospělý člověk je oproti dětem zatížen zkušenostmi a pochybnostmi a tudíž je složitější dosáhnout u něj potřebné bezprostřednosti.

Pozdější Freudovy teorie odkazují na hypotézu německého fyziologa Fechnera, který aplikoval na živé organismy zákon zachování energie – princip homeostázy. Předpokládal, že pokud děje odehrávající se v organismu přispívají k jeho stabilitě, jsou prožívány jako příjemné a naopak, jestliže ji narušují, jako nepříjemné. Freud se domníval, že organismus se snaží udržet co nejnižší úroveň nervového napětí. Každý vzrůst vzrušení je pocíťován jako nepříjemný a naproti tomu každý pokles jako příjemný. Vzrušující události, tj. nepříjemná napětí a konflikty, se znovu objevují ve fantazii nebo ve hře z toho důvodu, že opakování redukuje rozrušení, které tyto události vyvolaly (Millar, 1978, s. 31).

Hra nabízí člověku ventilování negativních emocí a odžití si nepříjemných momentů, stejně jako tomu je například i při sledování televize nebo divadelního představení. K odreagování a uvolnění energie jsou v dnešní době vedle sportu stále populárnější i počítačové hry. Jde o zvláštní fenomén, v jehož rámci může člověk přijímat určité role a řešit nestandardní situace.

Z Freudova výkladu fantazie a hry, jako projekce přání a reprodukování konfliktů a nepříjemných událostí, vyplynula řada metod vyšetřování osobnosti, založených na předpokladu, že hra a fantazie prozrazují něco o vnitřním životě a motivaci jednotlivce – imaginativní hra s panenkami, vymýšlení příhod o obrázcích nebo inkoustových skvrnách (Millar, 1978, s. 33). K těmto metodám lze připojit i ty, které jsou postaveny na hraní rolí, jako je např.: simulační hra,



psychodrama, sociodrama, sociálně psychologický výcvik a další, o kterých budu hovořit později.

Proti psychologickým teoriím stojí *pojetí hry jako „kulturního jevu“*, jak se s ním můžeme setkat v knize Johana Huizinga „Homo ludens“ (1971). Podle jeho názoru existuje řada definicí o původu a základu hry, hovořících například o vybití přebytku životní síly, uspokojování potřeb, uvolnění, potřeby ovládat druhé, soutěžit s nimi apod. Společným rysem těchto teorií je přijetí faktu, že hra slouží nějakému účelu. Nezabývají se ale otázkou, čím je hra sama o sobě, jak existuje a co znamená pro hráče. Huizinga považuje hru za základní a primární faktor, který vytváří celou lidskou kulturu, odmítá fyziologické a biologické teorie. Definuje hru jako dobrovolnou činnost, která je vykonávána, podle dobrovolně přijatých, ale bezpodmínečně závazných pravidel, která má svůj cíl v sobě samé a je doprovázena pocitem napětí a radosti, a vědomím „jiného bytí“, než je „všední život“ (Huizinga, 1971, s. 33).

Psychologické teorie považují hru za předmět lidské přirozenosti a její zahájení a průběh jsou víceméně bezděčnou záležitostí. V průběhu hry, ať už jde o hru individuální nebo skupinovou, pak může dojít k vyslovenému nebo nevyslovenému vytvoření pravidel, jak o tom hovoří Huizinga. Ve vzdělávání má hra specifický charakter. Vychází sice z lidské přirozenosti, její nastolení a určení pravidel je však od počátku jasně definované. Přesný charakter hry je dán typem skupiny, které je hra určena. Je potřeba brát v úvahu věkové, charakterové a v případě vzdělávání dospělých i profesní zaměření. Přestože je známé „i dospělí si umí hrát...“, může být nastolení hry u dospělých v rámci profesního vzdělávání komplikované. Dostáváme se zde často do rozporu s Huizingovou definicí, že hra je dobrovolnou záležitostí. Už samotná účast na seminářích nebo školeních bývá pro spoustu lidí nedobrovolná, a když se k tomu přidá ještě

požadavek zapojit se do nějaké hry, znechucení a odmítání se ještě zvýší. Přesto dobrá motivace a dobré vedení může počáteční bariéry překonat a dospělý pak dokáže na chvíli zapomenout na svůj věk, postavení, budovanou image apod.

## 1.2 Praktické využití her

Při hrách se utváří modelový svět, který umožňuje lidem zkoušet nové role, typy chování, experimentovat a zkoumat různé interakce s okolím. Existuje velké množství her, jejichž výběr závisí vždy na cílech, které mají splnit. Hra sama o sobě není cílem, ale prostředkem. Můžeme popsat několik základních funkcí, které hra plní:

- *Vytržení ze známého prostředí*

Přestože některé hry pracují s reálným prostředím, rozehrávaná situace je svým způsobem vždy nezvyklá, výjimečná a vytrhuje účastníky z obvyklého způsobu uvažování nebo fungování.

- *Rozšiřování osobních hranic a objevování sebe sama*

Ve speciálním herním světě účastníci často dělají věci, o kterých si dříve mysleli, že je nezvládnou. Reagují na nové podněty a objevují dosud neznámé stránky sebe sama. Osobně se domnívám, že typickým příkladem jsou herní aktivity v rámci outdoorových programů (např. slaňování, skalní lezení apod.).

- *Zkoumání sociálních interakcí a her*

Díky komunikaci v rámci her je možné testovat nejrůznější interakce a vyhodnocovat reakce. Současně dochází k odstranění předsudků a stresu, zvýšení vnitřní motivace a relaxaci.

- *Rozvoj dovedností*

- sociální dovednosti – komunikace, důvěra, vedení lidí, týmová spolupráce atd.;

- intelektuální dovednosti – logické, analytické a strategické myšlení, postřeh;
- kreativní dovednosti – tvořivé myšlení, představivost, hledání nestandardních postupů;
- rozvoj a ovládání emocí – vyjadřování emocí, sebehodnocení, zkoumání vlastních postojů apod.;
- fyzické dovednosti (Franc aj., 2007, s. 67 – 69).

## 2. Role

### 2.1 Vymezení pojmu role

Pojmem role, jejím vymezením a jednotlivými typy rolí se zabývá řada oborů, jako je např. sociologie, psychologie, pedagogika, teorie organizace, filozofie apod. Každý z těchto oborů však zkoumá roli ze svého hlediska. V běžném životě se s rolí se setkáváme většinou v pojetí divadelním a sociologickém. Na pomezí těchto dvou pak stojí pojetí pedagogické.

*Pohled sociálně psychologický* chápe roli jako:

- systém očekávání (očekávané chování), který v sociálním světě obklopuje toho, kdo zaujímá určitou pozici – určité postavení;
- subjektivní očekávání nositele role, která on sám považuje za přijatelná pro své vlastní chování vůči nositeli jiné pozice;
- souhrn vnějšího chování, které vidíme u nositele jedné role ve vztahu k nositeli jiné role.

*Teatrologický pohled* definuje roli jako:

- danou charakteristiku určitého člověka;
- vlastní hereckou akci;
- subjektivní prožitek herce.

*Pedagogický pohled*

V pedagogické a specificky didaktické literatuře se pojem role objevuje v souvislosti s „hráním rolí“ nebo „inscenační metodou“. Pojetí role můžeme tedy jen rekonstruovat z toho, jak je pojem role používán:

- role ve smyslu divadelním jako popis jednání postav;
- soubor vnějších či vnitřních charakteristik postav;

- role v podobě pouhého pojmenování role v sociálním smyslu (Valenta, 1996, s. 10-15).

V souvislosti s pojmem role hovoří Valenta také o roli jako o základní formě existence člověka. Rozlišuje 3 podoby:

*A. Role jako autentická forma autentické existence*

Role jsou součástí naší každodenní reality, formy naší existence, v nichž určitým způsobem prožíváme, myslíme, jednáme. V těchto rolích se prezentujeme, nabízíme se svému okolí i sami sobě jako určité originály. Informace, které vysíláme, mají podobu autentického chování a jednání. Přirozeně jím označujeme své pocity, vyjadřujeme myšlenky atd.

*B. Role jako autentická forma neautentické existence*

Role je především záměrným zobrazováním. Propůjčujeme tu sami sebe k tomu, abychom zobrazili něco jiného či někoho jiného, abychom reprezentovali a zastoupili jinou skutečnost.

*C. „Přechodové varianty“ mezi A + B*

Nabízí se otázka, kdy kdokoliv z nás v životě přestává „být“ ve smyslu A a začíná modelovat či zpřítomňovat skutečně nepřítomnou realitu? I mimo „prkna“ přecházíme do role herce – hráče. Tyto role nám umožní, abychom se hráli roli typu B – naivku, zaujatého posluchače, úspěšného člověka apod. (Valenta, 1996, s. 16).

Zajímavou definici pojmu role nabízí ve své knize „Všichni hrajeme divadlo“ Erving Goffman (1999). Jde o knihu na rozhraní sociologie a sociální psychologie, v níž se autor snaží vysvětlit vztahy individuí a jejich rolí v rámci sociální interakce. Jak již název knihy napovídá, Goffman při svém líčení užívá

analogie s dramatickým uměním. V tomto smyslu se nabízí známé: „svět je jedno velké divadlo“. V něm všichni předvádíme svůj herecký výkon, jehož synonymem by mohlo být řízení dojmů druhých lidí.

Individuum, jako někdo, kdo dokáže inscenovat roli, je v knize prezentováno jako *účinkující*. Výchozím předpokladem pro toto tvrzení je, že nikdy nejednáme s vlastním účinkujícím, ale pouze s jeho rolí. Účinkující je tvůrcem dojmu, který od svých diváků požaduje, aby tento dojem, který před nimi vytváří, brali vážně.

Jednotlivé role jsou tvořeny *fasádou*, definovanou Goffmanem jako standardní výrazové vybavení, které jednotlivec záměrně či mimoděk užívá během svého výkonu. Toto výrazové vybavení můžeme rozdělit na dvě části:

- *Scéna* - část, která tvoří jedincovo životní prostředí. Tu tvoří např. nábytek, výzdoba, domy, lidé apod.).
- *Osobní fasáda* - část, jejímž nositelem je sám jedinec. V osobní fasádě najdeme prvky neměnné i prvky velice proměnlivé. K těm neměnným patří např. rasa nebo pohlaví, k těm proměnlivým oblečení, výraz obličeje nebo gestikulace.

Podle funkce informací, jaké sdělují, pak můžeme podněty tvořící osobní fasádu rozdělit na vzhled a způsob vystupování.

- *Vzhled* nám může napovědět něco o společenském postavení účinkujícího jedince (jeho zaměstnání) nebo také něco o jeho „rituálním stavu“ (jestli se v dané chvíli věnuje práci nebo zábavě).
- *Způsob vystupování* nám může napovědět, jakou roli se chystá účinkující sehrát v následující situaci. Např. agresivní způsob budí dojem, že jedinec bude řídit interakci, naopak mírný, omluvný, že se podřídí někomu jinému.

Co se týče osobní fasády, ta v běžné interakci významně ovlivňuje první dojem. U jejích proměnlivých prvků je výhodou možnost jejich úpravy, případně změny, čímž může být naše řízení dojmů ještě silnější (Goffman, 1999, s. 29 – 36).

Tak jako se herec po přijetí role snaží o hledání způsobů jejího ztvárnění na jevišti, tak i my v běžném životě hledáme způsoby, kterými docílit žádaného efektu. Naše herecké výkony přizpůsobujeme momentální situaci, požadavkům okolí, snažíme se s jejich pomocí dosáhnout požadovaného přijetí ze strany druhých apod. Goffman (1999, s. 36 – 69) hovoří v této souvislosti o dramatizaci, idealizaci, udržování kontroly nad výrazovými prostředky, zkreslení, mystifikaci a hranicí mezi skutečností a lstí. Souhra zmiňovaných charakteristik - vzhledu, scény a způsobu chování - definuje podle Goffmana danou sociální roli a té pak odpovídá určité místo ve společnosti.

Domnívám se, že Goffmanova kniha nabízí zajímavé pohledy na situace a jednání lidí v nich. Nejde jen o návody, jak se zhostit vlastní role a dosáhnout u druhých žádoucího efektu, ale také o to, jak vnímat a hodnotit druhé. Metody využívající hraní rolí, o kterých budu hovořit později, jsou reflexí skutečného života a mohou tedy z uvedených myšlenek bohatě čerpat. Výhodou je, že si v rámci hry v roli můžeme své budoucí „představení“ předem secvičit a na základě reflexe dopilovat jeho nedostatky, nebo vlastním prožitkem proniknout do příčin chování druhých lidí.

## **2.2 Význam role**

Role je nástrojem sebepoznání, sebeřízení, ale i nástrojem poznání dalších lidí a ovlivňování našich vzájemných vztahů. Symbolický interakcionismus zastává myšlenku, že člověk se stává tím, čím je díky reakcím okolí na jeho vlastní jednání. Toto zrcadlo nám umožňuje podívat se na sebe z jiné perspektivy.

Odstupováním od sebe samého, nahlížením na sebe jako na objekt, se vytváří 2 polohy „já“ – v anglické terminologii „I“ jako složka spontánní, impulzivní, realizující se v přítomné akci ve formě přímé reakce na postoje druhých, a socializované „Me“, které je již definováno ve vztahu ke každé z rolí, kterou hrajeme (Woods In Valenta, 1996, s. 65).



### 3. Hraní rolí

#### 3.1 Simulace, Alterace, Charakterizace

Hraní rolí spočívá v přijímání různých sociálních rolí, včetně postojů typických pro tu určitou roli. Prostřednictvím těchto rolí jednáme a rozvíjíme dramatickou situaci. Pro jednání v navozené situaci a jednání v roli se v anglické literatuře používá výrazu „acting-out“, překládaný do češtiny jako „vyhrání se“. „Acting-out“ vtahuje účastníky do přijímání změn chování vůči sobě navzájem. Dochází k odložení běžných sociálních rolí a identifikování se s novými, představovanými rolemi. Vytváří se různá prostředí, včetně různých časových období, přičemž vzniklým situacím může být přikládán hráči větší nebo menší význam. V rámci „acting-out“ lze rozlišit mezi hraním role a hraním charakteru. V případě hraní role hráč v zásadě reprezentuje postoj nebo soubor postojů. Jakmile se ale začne hráč více identifikovat s charakterem postavy, dostává se do roviny charakterizace (McGregor et.al., 1978, s. 11 - 12).

Hraním rolí dochází k vytváření fikce v zásadě trojím způsobem:

##### 1. Rovina *Simulace*

Hráč hraje fakticky sebe samého, roli sebe samého nebo sebe samého v jisté své životní (sociální) roli v rámci fiktivní situace, „já, jakobych...“. Bud' opakuje – zpevňuje, zpřesňuje, opravuje – své jednání, nebo tvoří zcela nové (příprava na přijímací pohovor; přesvědčují mne, abych vstoupil do sekty...hledám cesty, jak tomu čelit...).

##### 2. Rovina *Alterace*

Typ rolového hraní, v jehož rámci na sebe bere hráč nějakou jinou roli ve smyslu „já, když jako hráč hraji...“ Většinou jde v rámci těchto rolí o určité chování nebo jednání, a protože jednání bývá zpravidla vedeno vůči něčemu/někomu, pak je pro rolové hraní v této úrovni důležitý určitý

postoj. Alterace má za úkol zobrazovat spíše „obecné“ charakteristiky typu, funkce, sociální role atd. a nepokouší se příliš jemně nuancovat individuální atributy postavy.

### 3. Rovina *Charakterizace*

„Role ve mně“, je nadstavbou nad alterací, jde hlouběji do vnitřních motivací a nuancí postojů postavy, do hledání jejích psychických charakteristik a zkoumání a vytváření jejího vnitřního života. Snaží se ukázat nejen obecné rysy hraného jevu, ale i jeho individuální specifickosti v konkrétním případě, konkrétní variantě (Valenta, 1998, s. 34 – 37).

V případě charakterizace jde o rovinu příslušející spíše divadlu. Ve výchově a vzdělávání se pohybujeme na rozhraní simulace a alterace.

Při hrách a simulovaných situacích se nabízí otázka, nakolik zůstáváme sami sebou a nakolik hrajeme někoho jiného. Její zodpovězení je důležité zvláště u těch metod, které jsou založeny na pozorování jedinců, sloužící k jejich dalšímu hodnocení. Typickým příkladem je psychologická metoda pozorování, která tvoří základ i assessment a development center. Cílem je zachytit spontánní přirozené projevy jedinců, což je často zkomplikováno jejich snahou jednat takovým způsobem, který považují za žádoucí a očekávaný. Aby se takovému jednání zabránilo nebo alespoň minimalizovalo, je potřeba jedince co nejvíce vtáhnout do hry, aby ztratili sebekontrolu a nechali volný průchod svým projevům. Od učitelů, lektorů apod. to vyžaduje velkou schopnost motivování a navození žádoucí situace. Vzhledem k tomu, že není vždy stoprocentně zajištěno vtáhnutí jedince do hry a s tím související jeho přirozené jednání, jsou v případě diagnostických a hodnotících metod nezbytné znalosti z oblasti

psychologie. Ty mohou pomoci odhalit drobné nejasnosti v jednání, které by běžnému pozorovateli mohly uniknout.

### **3.2 Hraní rolí ve výchově a vzdělávání**

Ve výchově a vzdělávání je hraní rolí považováno za metodu, která vede k plnění osobnostně rozvojových i věcně vzdělávacích cílů prostřednictvím navození a přípravy, rozehrání a reflexe fiktivní situace s výchovně hodnotným obsahem. Tato situace se uskutečňuje prostřednictvím hry hráčů (aktérů, herců), zastupujících svým chováním a jednáním více či méně fiktivní objekty (zejména osoby, ale i jiné bytosti, jevy apod.), včetně možnosti hrát v různé míře autenticky sebe samého (Valenta, 1998, s. 34).

Hermochová (1982, s. 145) nabízí definici z pohledu sociálního psychologa – trenéra sociálního výcviku. Hraní rolí je tu chápáno jako: výchovná, vyučovací nebo převýchovná technika, při které mají lidé možnost spontánně projevit („act out“) problémy mezilidských vztahů s pomocí svých partnerů a pozorovatelů.

Ve výchovné a vzdělávací práci lze hrát sebe v určitých situacích, věnovat se vyjádření pocitů rolovou hrou i zobrazování jiných osob ve skupině. Využívá se i princip výměny rolí mezi hráči, „dohrávání“ akce jiným hráčem apod. Jak uvádí Machková (2007, s. 25), ve hře v roli si člověk vlastní aktivitou zpracovává a poznává jednání druhých a tím se postupně, krok za krokem dopracovává k poznání a pochopení jejich motivů, prožitků, začíná se do nich vcítovat a rozumět jim, stává se chápavějším a tolerantnějším, a tedy i komunikativnějším. Stává se partnerem druhých.

Hra v roli ve výchově je vesměs hrou improvizovanou. Umět improvizovat, tj. jednat bez přípravy a bez textu, je důležité i pro život, neboť v životě musíme neustále reagovat na skutečně vzniklé situace, překážky, potíže a konflikty.

## **4. Metody a postupy využívající hraní rolí**

V didaktické definici zastupuje pojem hraní rolí inscenace-inscenační metoda. V inscenacích používaných v odborné přípravě jde o simulace sociálních situací, ve kterých účastníci sehrávají přidělené role a pokoušejí se s nimi ztotožnit. Psychologické definice pak zdůrazňují význam rolové hry jako metody zaměřené na reálné fungování jedince a skupiny v síti sociálních vztahů.

V praxi, ať už výchovně-vzdělávací nebo psychologické, je možné najít řadu metod, jejichž jádro tvoří hraní rolí. Metody založené na hraní rolí vyžadují účastníkovu řeč, pohyb, proměnu, zaujímání postojů prostřednictvím herní činnosti, a jejich použití tedy aktivizuje celkovou zkušenost účastníka mnohem více než některé jiné metody.

### **4.1 Simulační hry**

Tuto metodu lze popsat na základě těchto prvků:

- chování (styl) je ve značné míře simulováno, aby bylo možné poznat účinky různých typů chování a identifikovat styl, který je nejúčinnější,
- role odpovídá skutečnosti,
- prostředí je simulováno jako blízké nebo podobné skutečnosti (Eger, 2005, s. 80).

Hráč v rámci těchto her nepřijímá roli někoho jiného, ale svoji vlastní možnou sociální roli, jedná za sebe samého. Uměle vytvořená situace těchto her umožňuje hráčům vstoupit do různých sociálních rolí a dává jim tak možnost vyzkoušet si

situace, se kterými se mohou později setkat v reálném životě. Tím dochází k tréninku specifických dovedností, jednání, rozhodování, řešení problémů apod.

Simulační hry ne vždy využívají hraní rolí. Pracují např. i s modelováním situací, systémů apod. prostřednictvím počítačů. Podrobněji se budu této otázce věnovat v kapitole věnované simulovaným hrám ve vzdělávání dospělých.

## **4.2 Psychodrama a dramaterapie**

Psychodrama je terapeutickou metodou, kterou ve 20. letech 20. století vytvořil Jacob L. Moreno. Byla definována jako metoda, s jejíž pomocí mohou jedinci zkoumat psychologické dimenze svých problémů, nikoli při rozhovoru o svých problémech, ale spíše prostřednictvím přehrávání konfliktních situací (Blatner In Moreno, 2005, s. 16). Tím, že pacient hraje sebe sama, případně druhé osoby, se kterými jej pojí určitý vztah, přispívá tak k poznání důvodů svých obtíží. Hraní rolí v rámci psychodramatu je individuální a subjektivní.

Psychodrama používá podle svého zakladatele 5 základních prostředků:

- jeviště,
- pacienta jako protagonistu představujícího na jevišti především sebe sama,
- režiséra – terapeuta,
- pomocné herce,
- publikum.

Nejužívanějšími technikami v psychodramatu jsou:

- hraní vlastní role,
  - monolog,
  - alter ego (dvojník ztělesňuje vnitřní hlas protagonisty),
  - výměna rolí za účelem vžití se do myšlení druhého,
  - zrcadlo (pomocní herci portrétní protagonistu v jeho přítomnosti)
- (Valenta, 2001, s. 12).

Přestože psychodrama bývá nejčastěji provozováno ve formě přehrávání scén, jde o metodu, která má potenciál včlenit do sebe všechny druhy umění – drama, hudbu, výtvarné umění a tanec. Tyto doplňující prvky mohou zvýšit účinek psychodramatického prožitku a v maximální míře podpořit bezprostřednost a kreativitu účastníků (Moreno, 2005, s. 12).

Cílem psychodramatu je umožnit lidem, aby rozvíjeli spontánnost a tvořivost, tedy vlastnosti, které jsou často u těch, kteří trpí emočními problémy a mají sklon se uzavírat do sebe, potlačeny.

Dramaticko – výchovné postupy využívá také *dramaterapie*, která je v porovnání s psychodramatem především aktivitou skupinovou. Neřeší individuální problémy a pracuje více s divadelními prostředky, jako je nastolení fikce a hraní jiných postav. Této metody se užívá při řešení problémů v rámci sociálních vztahů, k rozvoji slovní a mimoslovní komunikace, a osobnímu rozvoji.

V případě psychodramatu a dramaterapie je nutné zdůraznit, že jde o metody léčebné a tudíž jejich vedení patří do rukou vyškolených specialistů. V knize „Creative drama for senior adults“ uvádí autorka Isabela B. Burger několik očekávání, schopností, postojů apod., které by podle jejího mínění měl splňovat vhodný a úspěšný vedoucí terapeutické skupiny. Jedná se zejména o:

- hluboký zájem o lidi,

- emocionální zralost, sebejistotu,
- pokoru a nadšení,
- znalosti v oblasti filosofie, psychologie a osobnostního rozvoje,
- orientace ve všech formách divadla (Burger, 1980, s. 24 – 25).

Přestože se kniha zaměřuje na práci se seniory, domnívám se, že zde lze najít několik shodných požadavků, které by měl splňovat každý, kdo ve své praxi využívá prvku hraní rolí, rozehrávání dramatických situací apod.

### **4.3 Sociodrama**

Zatímco psychodrama je zaměřeno na přehrávání osobních problémů klienta, v rámci sociodramatu dochází k interakci dvou nebo i více sociálních skupin. Cílem je, podobně jako u individuálně zaměřeného psychodramatu, jim porozumět, vcítit se do nich a pochopit důvody jejich jednání. Tato technika vyžaduje dostatečnou informovanost o všech zúčastněných skupinách sociodramatu (hnutích, etnických skupinách apod.), na nichž lze hru stavět a následně ji analyzovat.

Přestože se v sociodramatu objevují určité role, těžištěm hry je spíše interakce mezi jednotlivými rolemi než „psychologie“ jednotlivých postav. Sociodrama má nejčastěji formu kontrolované diskuze mezi jednotlivými rolemi a může se týkat jakéhokoli tématu relevantního pro danou skupinu. Obvykle odhaluje silná morální nebo etická stanoviska (Franc aj., 2007, s. 72).

### **4.4 Sociálně psychologický výcvik**

Hermochová (1982, s. 16 - 17) označuje sociálně psychologickým výcvikem systematicky plánovaný přístup k ovlivnění skupinových procesů a skupinového



chování, přičemž skupinovými procesy je chápáno aktuální a konkrétní chování ve skupině. Výcvik je zaměřen především na dovednosti, které mají napomáhat a podporovat procesy ve skupině. Jde o:

- pomoc při vytváření programu skupiny;
- pomoc při řešení konfliktů;
- zjišťování shody a neshody ve vztahu k určité věci;
- podpora nových členů, nalezení způsobů řešení úkolové situace;
- podpora ve vyjádření vlastních pocitů.

Při užití této techniky u dospělých je nutné počítat s tím, že dospělí už mají vytvořené a zažité určité způsoby jednání s druhými lidmi a jde tedy v podstatě o přeučení, reedukaci, získání nových způsobů vedení a jednání ve skupině.

Výcvik sociálních dovedností probíhá ve výcvikové skupině, která na základě analýzy odehraných situací hledá cesty ke zlepšení sociálního chování. Obsahem jsou zejména takové životní situace, které přinášejí určitý konflikt nebo problém.

Díky hraní rolí se jedinci v rámci výcviku projevují kreativněji než jindy. Když se totiž při hraní rolí účastník výcviku chová jako někdo jiný, nemůže být druhými kritizován, protože jen „předstírá“. A přesto je „jakoby“ jednání natolik skutečné, že poskytuje určité prožitkové zkušenosti, které vedou k učení. Za těchto okolností lze hovořit o třístupňovém procesu:

1. Ten, kdo se učí novým formám chování, vstupuje do sociálně bezpečné situace, uvolní se, a to mu umožní, aby se choval jinak, než obvykle.
2. Ve stavu uvolnění zkoumá a zkouší nové formy chování.
3. Než se vrátí do reálného prostředí, rozhodne se pro ty formy chování, které on a ostatní účastníci výcviku považují za nejefektivnější (Hermochová, 1982, s. 19).

I když všechny změny mají psychoterapeutický účinek, je nutné zdůraznit, že mezi výcvikem a terapií jsou rozdíly. Součástí terapeutické skupiny jsou lidé s osobnostními poruchami a při terapii jde tudíž o hlubší zásah do struktury osobnosti. Při sociálně psychologickém výcviku je naopak pozornost zaměřena na vnější chování a na vnitřní pohnutky jednání je kladen menší důraz.

#### **4.5 Osobnostní a sociální výchova**

Osobnostní a sociální výchova je systém komplexního rozvoje osobnosti, zacílený do oblasti zvládání životních situací nejrozmanitějšího druhu. Směřuje např. do oblastí rozvoje osobnosti, rozvoje studijních schopností, přípravy pro práci a zaměstnání.

Osobnostní a sociální výchova využívá škály aktivních metod nabízených jak školskou didaktikou, tak výchovným dramatem či didaktikou profesního vzdělávání dospělých (Valenta 1996, s. 27).

Uvedené metody nabízejí sebezdokonalování v osobním i sociálním životě. Jejich cílem je v obecné rovině osobnostní a sociální rozvoj – vědomostí, dovedností, schopností, postojů ve vztahu k sobě samému a k druhým lidem. Navíc mají terapeutický účinek. Zatímco v případě psychodramatu a dramaterapie jde o cílenou terapii, u ostatních můžeme najít preterapeutický úkol „vyhrát si“. Možnost být někým jiným, odstoupit od problémů, odehrání nepříjemných situací totiž vede k uvolnění napětí.

## 5. Metody ve vzdělávání dospělých využívající hraní rolí

Všechny již zmíněné metody, i když se ve větší míře jedná o metody terapeutické, úzce souvisí s metodami, které můžeme najít ve vzdělávání dospělých.

### 5.1 Dělení metod

Volbě metod předchází stanovení si vzdělávacího cíle. Obecně jde o stanovení určitých norem nebo změn, kterých má být dosaženo, aby byl výchovně-vzdělávací proces považován za úspěšný. Ve vzdělávání dospělých najdeme širokou škálu metod, které lze různě kombinovat a měnit. Důležité je, vedle sledování stanoveného cíle, i jejich přizpůsobení momentální situaci. I přestože se může některá metoda jevit jako vhodná, v praxi nemusí zafungovat podle očekávání. Školitel, lektor apod. by měl být schopen na takovou situaci zareagovat, metodu pozměnit nebo zcela změnit.

Koubek (1997, s. 221 - 230) rozlišuje metody podle místa užití:

1. *metody používané ke vzdělávání na pracovišti (metody „on the job“):*

instruktáž při výkonu práce, coaching, mentoring, counselling, asistování, pověření úkolem, rotace práce, pracovní porady;

2. *metody používané ke vzdělávání mimo pracoviště (metody „off the job“):*

přednáška, přednáška spojená s diskuzí, demonstrování (názorné, praktické vyučování), případové studie, workshop, brainstorming, simulace, hraní rolí, assesment centre, development centre, outdoor training.

Mužík (2004, s. 69) naopak dělí metody podle jejich zaměření na:

- *teoretické* – přednáška (ex katedra, klasická, s diskuzí), cvičení, seminář, trénink, workshop;
- *teoreticko-praktické* – diskusní metody (řízená, plenární, panelová diskuse), moderační metoda, problémové metody (případové studie, hraní rolí, manažerské hry), projektové metody, programová výuka, diagnostické a klasifikační metody (assessment a development centra);
- *praktické* – instruktáž, demonstrování, koučování, mentoring, tutoring, counselling, asistování, stáž, exkurze, rotace práce, létající tým.

Jak jsem se již zmínila, metody je možné v rámci vzdělávacího programu různě kombinovat a obměňovat. Hraní rolí převážně využívají tyto metody:

- případové studie,
- hry v roli,
- simulované hry,
- assessment a development centra,
- outdoor trénink.

Mužík (2005, s. 128) označuje první tři zmíněné metody jako tzv. problémové. Problémové metody mají původ ve vzdělávání řídicích pracovníků a u nás se začaly používat v 60. letech minulého století, přenesené z USA a západní Evropy. Problémové metody se vyznačují těmito znaky:

- simulací (zpodobněním reality),
- řešením problémů, které pochází z praxe a jsou didakticky tak zpracovány, aby na jejich řešení mohli účastníci aplikovat dříve získané poznatky a informace,
- aktivizací a participací účastníků na výuce,
- modelováním procesů učení dospělých.

## 5.2 Případové studie

Případová studie je historie nebo popis nějaké události nebo řady okolností, které vzdělávající se osoby analyzují, aby odhalily příčiny problémů a vypracovaly jeho řešení (Armstrong, 2002, s. 801). Případové studie se používají převážně při vzdělávání manažerů a vedoucích pracovníků, a v praxi se realizují většinou na základě stručného písemného problému. U něj jsou uvedeny otázky pro jeho řešení v diskuzi, která probíhá mezi účastníky a lektorem. V rámci diskuze také dochází k rozboru navržených alternativy řešení.

Složkami případové studie jsou:

- identifikace problému,
  - stanovení cílů,
  - stanovení možných alternativ řešení problému,
  - předvídání důsledků volby,
  - uplatnění té alternativy řešení, jejíž očekávaný výsledek je nejvhodnější.
- (Eger, 2005, str. 79).

Jak uvádí Mužík (2005, s. 125), odborná literatura popisuje více než 20 typů případových studií, které se liší různým způsobem prezentace problému i způsobem komunikace mezi lektorem a účastníky navzájem. Jedná se např. o:

- rozborovou situační metodu,
- konfliktní situace,
- postupné seznamování s případem,
- dynamickou případovou studii apod.

Případové studie pomáhají rozvíjet analytické myšlení a kreativitu. Současně rozvíjí komunikační dovednosti, ať už jde o vlastní prezentaci, argumentaci či asertivní jednání. Osobně vidím velký klad v zaměření se na reálné a pro účastníky aktuální problémy, a propojení teorie s praxí, která je umocněna osobním prožitkem. Nevýhodou se mohou zdát nároky, která jsou kladeny na přípravu a na lektora v roli moderátora diskuze.

### 5.3 Hry v roli

V rámci této metody je výchozí problém řešen konkrétním vystupováním účastníků jako aktérů řešení daného problému. Účastníci jednají v určité roli, skrze niž se snaží analyzovat mezilidské vztahy, příčiny jednání druhých lidí, konflikty, vyjednávání apod. Mohou vystupovat v roli v rovině *simulace*, kdy jednají sami za sebe v rámci fiktivní situace, nebo v rovině *alterace*, kdy přebírají roli někoho jiného. V každém případě je žádoucí zachovávat určitou míru autentičnosti. Jak jsem uvedla již dříve, jednání v roli nabízí jak pochopení sebe sama, tak druhých lidí.

Ačkoli jde o řešení konkrétní situace, míra definice role může být různá. V zásadě jsou ve vzdělávací praxi inscenace prováděny jako:

- *strukturované* - popis role a chování je poměrně podrobný a závazný

- *nestrukturované* - popis role dovoluje aktérovi relativní volnost či improvizaci ve vystupování (Mužik, 2005, s. 125).

Hra v roli je metodou orientovanou na rozvoj praktických schopností, osvojení si určité sociální role a žádoucích sociálních vlastností. Od účastníků vyžaduje značnou aktivitu a bezpochyby i určitou dávku hravosti. Jak uvádí Armstrong (2002, s. 802) hraní rolí poskytuje manažerům, vedoucím týmů nebo obchodním zástupcům určitou obratnost pro zvládání takových situací, v nichž jednají lidé tváří v tvář, např. při výběrových, hodnotících pohovorech, konzultování, koučování, vedení skupiny apod.

Nejde však jen o manažery, vedoucí pracovníky apod., komu může tato metoda poskytnout skvělou příležitost pro rozbor lidského chování, vnímání a cítění. Všude tam, kde se setkáváme a jednáme s lidmi, nám mohou tímto způsobem získané zkušenosti pomoci k lepšímu pochopení druhých.

V praxi se pro hry v rolích užívá také označení inscenační hra, inscenační metoda. Franc (2007, s. 70 -71) však tyto dva pojmy od sebe rozlišuje. Hry v roli chápe jako podskupinu inscenačních her. V inscenačních hrách se účastníci dostávají do situací, kdy se stanou soupeřem sami sobě. Cílem není vyřešit konkrétní úkol, ale spíše zkoumat proces řešení a dopad, který to na účastníky má. Hry v rolích jsou, jak již bylo řečeno, naopak postaveny na sociálních interakcích, ze kterých se postupně formuje příběh. Účastníci dobrovolně vstupují do nejrozličnějších rolí a společně je rozvíjejí.

## **5.4 Simulační hry**

Armstrong (2002, s. 802) vymezuje simulaci jako kombinaci případové studie a hraní rolí. Snahou je navodit takové situace, které by co nejvíce odpovídaly

skutečnému životu, a ve kterých by si účastníci prakticky vyzkoušeli to, co se naučili během vzdělávání.

Simulace je tedy metoda zaměřená na praxi a aktivní účast školených. Ti dostanou podrobný scénář a jsou požádáni, aby učinili řadu rozhodnutí týkající se řešení nějaké běžné životní situace. Obvykle se postupuje od jednodušších problémů ke složitějším. Jak již bylo zmíněno u obecné charakteristiky hraní rolí, v simulaci hraje hráč sebe samého v rámci nějaké fiktivní situace, „já jakoby...“.

Fotr (1981, s. 22) uvádí, že pro tento typ her ve vzdělávání dospělých se v češtině užívá také termínů:

- *řídící (rozhodovací) hry*, kde se zdůrazňuje převaha rozhodování v řídicích aktivitách účastníků;
- *plánovací hry* (dnes je užívanější označení strategické), ve kterých má rozhodování hráčů povahu tvorby plánu činnosti zobrazovaného systému;
- *ekonomické hry*, jejichž označení vyplývá z převažující povahy procesů, kterými se tyto hry zabývají;
- *podnikové hry*, ve kterých je modelovaným sociálně ekonomickým systémem podnik.

Mužík (2005, s. 125) se ve své didaktice zaměřuje na hry manažerské, které odpovídají Fotrovým hrám řídicím (rozhodovacím), dále pak na hry podnikové a strategické. Manažerské hry řeší zadaný problém na vyšší či komplexnější úrovni než případové studie nebo inscenační metody. Je-li problém řešen na úrovni podniku či pracoviště, jsou tyto hry nazývány hrami podnikovými. Problém na úrovni národního nebo dokonce světového hospodářství řeší hry strategické.



Do manažerských her stále více zasahuje i výpočetní technika. Důvodem je skutečnost, že se počítače staly neodmyslitelnou součástí běžného života, manažerské práce a moderního řízení, včetně zavedení tzv. počítačových sítí a sdílení stejné informace více uživateli.

*Využití počítačů* lze v manažerských hrách rozdělit do 2 rovin:

1. *technická rovina* – v této rovině se počítač užívá jak samostatně zapojený do hry, tak připojený do počítačové sítě intranet nebo internet,
2. *programová rovina* – jde zde o tzv. teachware, výukový program hry poskytující uživatelům (lektorům a účastníkům) požadované funkce hry.

V souvislosti s využitím počítačů v manažerských hrách se uvádí i tzv. *manažerské flight-simulatory*, které modelují řešení určitých problémů a fungování celých systémů (např. financování podniku, podnikového marketingu apod.). Díky modelování systému se vytváří prostředí jako v realitě, ale průběh všech procesů v podniku je možné v simulovaných podmínkách (na rozdíl od reality) zprůhlednit a urychlit (Mužík, 2005, s. 126).

### **5.5 Assessment a development centra (AC / DC)**

Těmito pojmy označujeme soubor metod (psychodiagnostika, rolové hry, případové studie, ukázky týmové práce apod.) aplikovaných na skupinu jedinců po dobu jednoho nebo více dnů za přítomnosti více hodnotitelů, kteří posuzují kandidáta z různých hledisek a podle různých kritérií. Zatímco AC je metodou využívanou pro výběr nových zaměstnanců, DC slouží k posouzení rozvojových předpokladů stávajících zaměstnanců, v případě potřeby budování nových či restrukturalizaci stávajících pracovních týmů, přípravu rozvojových plánů a kariérních plánů jednotlivých zaměstnanců či obsazování významných manažerských pozic současnými zaměstnanci.

Assessment centre je pojem, který se obvykle do češtiny nepřekládá. Doslovný překlad „hodnotící středisko“ („středisko pro hodnocení“) nevystihuje rozmanitost anglického slovesa „to assess“, které znamená „hodnotit“, „poměřit“, „ohodnotit“, „ocenit“ nebo „posoudit“.

AC není samostatnou metodou, ale souborem metod, které se běžně používají v personálně psychologické praxi. Jak uvádí Koubek (1997, s. 228) AC představuje k jisté dokonalosti dovedené metody případových studií, simulace a hraní rolí. Výhodou je její komplexní zaměření, což ale přináší vysoké nároky na přípravu a technické vybavení.

Jak již bylo naznačeno v úvodu, existují 3 základní způsoby využití této metody, které se vzájemně prolínají:

1. Výběr více pracovníků z velkého množství uchazečů. Výběrové řízení může být výběrem z externích uchazečů nebo může sloužit jako podklad pro možné povýšení. Cílem je zhodnotit, jaký mají uchazeči (nebo kandidáti na povýšení) potenciál k tomu, aby uspěli v dané profesi.
2. Zjištění stavu některých důležitých osobnostních charakteristik u většího počtu pracovníků jako podklad pro návrh jejich rozvojových potřeb a vytvoření vzdělávacího programu. Cílem je identifikace slabých a silných stránek účastníků vzhledem k jejich požadovaným (současným nebo budoucím) pracovním kompetencím.
3. Samostatný vzdělávací projekt, který slouží především k tréninku manažerských dovedností a týmové práce. Cílem je naučit účastníky novým dovednostem v individuálních cvičeních a umění týmové práce ve cvičeních skupinových (Montag, 2002, s. 10).

V souvislosti s AC / DC se dostáváme k problému validity (platnosti) a spolehlivosti zjištěných skutečností. Montag (2002, s. 22) si pokládá otázku,

nakolik může způsob sledování měřené charakteristiky ovlivnit měřenou událost. Vliv přítomnosti pozorovatelů je víceméně patrný v každé situaci pozorování. Pozorované subjekty vždy nějakým způsobem na tuto přítomnost reagují. V případě AC / DC jde o jednu z nejslabších stránek, ať už se projevuje vyšší trémou účastníků, snahou o žádoucí projevy chování nebo tendencí reagovat tak, jak si účastník představuje, že by reagovat měl. Jediným způsobem, jak eliminovat tento nežádoucí vliv, je adaptovat účastníky na přítomnost pozorovatelů. Výzkumy dokazují, že jakmile si pozorované subjekty zvyknou na přítomnost pozorovatelů, začnou se postupně chovat normálně.

## 5.6 Outdoor trénink

Outdoor trénink je konkrétní formou zážitkového učení, které je založeno na osobní aktivitě účastníka kurzu. Primární je jeho zážitek vznikající při aktivním řešení nejrůznějších úkolů, reálných i modelových (Svatoš, Lebeda, 2005, str. 28).

V praxi se můžeme setkat s širokou škálou outdoorových programů a nejrůznějšími způsoby jejich třídění. Pro tuto práci jsem využila rozdělení Svatoše a Lebedy (2005, s. 65 - 85), kteří dělí programy podle dvou hlavních kritérií: cílů a formy. V případě třídění podle cílů je třeba si položit otázku: „Mají se účastníci (hlavně) pobavit, nebo se mají (také) něco dozvědět či naučit?“ V závislosti na podílu zábavy a vzdělávání (rozvoje) lze rozlišit následující typy programů:

- *Akce na podporu týmového ducha (teamspirit events)*

Tyto akce probíhají obvykle jako součást celofiremních akcí, akcí pořádaných pro významné klienty nebo rodiny zaměstnanců apod. Zpravidla trvají několik hodin až jeden den. Hlavním smyslem teamspirit

programů bývá nabídnout účastníkům příjemný, zajímavý a zábavný společný zážitek.

- *Budování a rozvoj pracovních týmů (teambuilding)*

Termínu teambuilding je užíváno pro označení programů zaměřených na cílené budování a rozvíjení pracovních týmů. Tyto programy jsou určeny konkrétním pracovním skupinám, nejčastěji v počátcích jejich společného působení nebo v době významných změn. Teambuildingové akce bývají oproti teamspiritovým zpravidla delší, trvají dva až čtyři dny.

- *Trénink manažerských dovedností (management training)*

Prostřednictvím outdoorových programů se zde prezentuje a rozvíjí řada dovedností, které mají vliv na kvalitu manažerské práce – delegování, time management, řešení konfliktů, vedení týmu apod.

- *Kurzy týmové práce (teamwork training)*

Tyto kurzy se věnují principům a technikám týmové práce. Svoji povahou se v zásadě neliší od manažerských kurzů, jsou ale určeny „týmovým hráčům“.

- *Rozvoj předpokladů k vůdcovství (leadership)*

V rámci tohoto programu dochází k rozvoji konkrétních dovedností, které jsou nezbytné pro vedení lidí, např. prezentační dovednosti, schopnost naslouchat druhým, řešení konfliktů, stimulace rozhodnosti a ochoty přijímat zodpovědnost.

- *Hodnotící programy (outdoor assessment center)*

Jak již bylo naznačeno v předchozí kapitole, nejhlubších poznatků o jednotlivých pracovnících či uchazečích lze dosáhnout kombinací standardních psychodiagnostických nástrojů (pohovory, dotazníky, výkonové testy) a pozorováním reálného chování při řešení modelových situací. Využití nespecifických outdoorových modelových situací přináší do hodnocení kandidátů nové možnosti.

- *Speciální programy*

Outdoorové programy mohou být využity i v řadě dalších situací, např. při inauguraci nového šéfa, zařazení hodnotících programů v souvislosti s propouštěním zaměstnanců apod.

Zmíněné outdoorové programy lze organizovat v podobě různých forem, jako jsou např. hromadné outdoorové programy, vícedenní kurzy s pobytem ve středisku, doplňkový outdoor = doplněk ke klasickým indoorovým školením, samostatně realizované programy v lanových centrech, Q-hry = inscenační hry trvající i několik dní apod. Vždy je však třeba dbát na to, aby byla zvolená forma v souladu se stanovenými cíli.

V rámci outdoorových tréninků se můžeme setkat s celou řadou aktivit a typů her, které se liší formou, délkou, náročností nebo zaměřením. Může jít např. o týmové strategické hry, lanové překážky, outdoorové sporty apod. Realizace programu závisí samozřejmě na zvoleném typu programu. Některé z nich se mohou odehrávat v upravené učebně, na chodbách hotelu, venku v přírodě atd.

## **6. Přínosy her a hraní rolí**

### **6.1 Funkce hraní rolí ve výchově a vzdělávání**

Z uvedených definic hry, role a popisu jednotlivých metod je zřejmé, že hraní rolí má ve výchově a vzdělávání široké uplatnění. Základními funkcemi, které hraní rolí plní jsou:

- *role jako prostředek motivace a facilitace učení* (jeho usnadnění);
- *role jako prostředek tréninku* – osvojování, při němž je účastník psychicky i fyzicky aktivní, a změny jeho osobnosti nejsou jen výsledkem přijímání podnětů, informací atd., ale jejich vnitřního i vnějšího zpracování;
- *role jako prostředek relaxace*; odreagování vnitřních konfliktů a afektů (funkce psychodramatu);
- *role jako prostředek uměleckého sdělení* (Valenta, 1996, s. 36).

### **6.2 Cíle hraní rolí ve výchově a vzdělávání**

Cíle hraní rolí lze definovat stejně jako cíle jakýchkoli jiných metod. Základní otázkou, kterou bychom si měli položit je: „Co se má účastník pomocí této metody naučit?“. V následující části nabízím oblasti možného rozvoje.

#### *1. Postoje*

Pojem postoj můžeme vymezit jako hodnotící vztah; postoj člověka vůči něčemu, přičemž předmětem postoje může být cokoli. Vyjadřuje hodnocení objektu subjektem. Hodnocení se pohybuje v kontinuu, jehož krajní póly tvoří naprosto pozitivní X naprosto negativní vztah; naprostá přitažlivost X naprostá odpudivost apod. (Nakonečný, 1997, s. 118).

Postoje se utvářejí přijímáním různých informací či modelů postojů v podobě pravidel, norem, kodexů. Pro hry v roli jsou však důležité i takové zdroje, kterými je osobní zkušenost a nápodoba pozorovatelných modelů. Systém hry v roli vychází vstříc jak poznávací (kognitivní) složce, tak navíc i citové (afektivní) a „jednací“ (konativní) složce postojů (Valenta, 1996, s. 41).

V případě přidělené role je nám dán sice určitý postoj, který má být hrán, ale současně do této role promítáme své vlastní postoje k tomu, co je obsahem situace. Postoje jsou dobrým tématem pro reflexi hry, pro zamyšlení nad sebou právě z hlediska postojů, hodnot, motivů a idejí.

## *2. Schopnosti a dovednosti*

Schopnost můžeme definovat jako potencialitu, možnost, učenlivost k té či oné činnosti, nebo jako psychickou či psychofyzilogickou funkci, tedy to, co člověk umí a jakého výkonu je schopen. Dovednosti jsou pak spíše spojovány s motorikou a konkrétními činnostmi.

Schopnosti můžeme klasifikovat následujícím způsobem:

- *Intelligence* – schopnost vyznat se v nové situaci, kde nevystačíme se zkušeností, zvláště tehdy, kdy je třeba vykonat abstraktní operace se symboly.
- *Speciální schopnosti*  
verbální schopnosti; prostorová představivost; numerická schopnost;

percepční pohotovost; paměťové schopnosti; psychomotorické schopnosti; umělecké schopnosti (Říčan, 1982, s. 81, 92 – 94).

Typickým příkladem rozvoje inteligence ve smyslu uvedeném výše, jsou např. případové studie. Vedle komunikačních dovedností se zde rozvíjí analytické myšlení, hledání řešení nestandardních nebo doposud neznámých situací.

Za nejdůležitější přínos hraní rolí v této oblasti považuji rozvoj komunikačních dovedností, ať už jde o komunikaci slovní (verbální) nebo mimoslovní (neverbální). Jednání druhých lidí vnímáme komplexně. Zaměřujeme se jak na verbální, tak neverbální a vokální (paralingvistickou) složku komunikace, a jejich vzájemnou souhru. Řečená slova by měla korespondovat s výrazem a postojem. V opačném případě dochází k pochybnostem, vzbuzení nedůvěry apod. Hraní rolí nám mimo to umožňuje rozvíjet jak rovinu naslouchání, tak rovinu sdělování.

V případě her v roli se procvičuje a rozvíjí zejména vnímání, myšlení, kooperace, fantazie. Hra v roli rovněž vyhovuje jako prostředek a tvořivosti.

### *3. Vědomosti*

Vědomosti jsou definovány jako soustava představ a pojmů, které si člověk osvojil. Prostřednictvím hry v roli a reflexe role si osvojujeme v oblasti vědomostí: - fakta,

- pojmy,
- vztahy,
- teorie.



Shrnu – li výše uvedené, hra v roli směřuje převážně k:

- sebepoznání – poznání svých silných a slabých stránek,
- poznávání druhých – vcítění se do druhého, jeho pochopení),
- rozvoji komunikace,
- rozvoji tvořivosti.

Hra v roli má důležitou zpětnovazební složku. Zejména sebepoznání a poznání druhých lidí by nebylo možné bez *reflexe*, díky níž se odehraný zážitek přenáší do podoby využitelné v praxi. Součástí systému hry v roli není jen reflexe tématu či problému hry „před“ jejím započítím, sama akce, ale i reflexe „po“. Učitel nebo lektor by měl hodinu nebo lekci plánovat tak, aby zde byl prostor pro závěrečnou zpětnou vazbu.

### 6.3 Socializace a sociální učení

*Socializace* znamená začleňování jedince do společnosti, do společenských vztahů nejdříve v rodině a pak ve stále širších skupinách. Jde o nekončící proces (Říčan, 1983, s. 62). V rámci socializace dochází ke změně v podobě osvojování určitých hodnot, norem, schémat či vzorců poznávání, myšlení, prožívání, hodnocení, zaujímání postojů, chování a jednání. Jak Říčan dále uvádí, socializace je nutnou podmínkou individualizace, bez styku s lidmi ztrácíme podstatu své existence.

Člověk je, stejně jako všechno živé, v interakci se svým prostředím. Na psychologické úrovni mluvíme o výměně informací, citů o přejímání způsobů chování, myšlenkové analýze světa (Říčan, 1983, s. 26). *Sociální učení* probíhá především v interakci člověka s jinými lidmi prostřednictvím vztahů, v rámci sociálních situací. Jedna z možných interpretací charakterizuje sociální učení

jako učení se rolím, tzn. učení se jednat, cítit a vnímat podobným způsobem jako jednají, cítí a vnímají ostatní lidé, kteří zaujímají ve společnosti stejné místo.

*Řízené sociální učení* se pohybuje mezi danými možnostmi skutečně reálného kontaktu (skutečné vzájemné vztahy v organizaci) a možnostmi, kterou jsou modelováním či napodobováním životních (socializujících) situací ve hře, v níž se setkává fikce obsahu s realitou provedení. Jelikož se jedná o řízené učení, je tu otevřená šance pracovat řízeně a vědomě s procesy, které učení zdokonalují (Valenta, 1996, str. 63 - 64).

Obecně by se tedy dalo říci, že hraní rolí ve výchově a vzdělávání je specifickou analogií socializace v obecném smyslu. Učíme se nejen o sobě, ale i o druhých lidech tím, že vstupujeme do jejich rolí. Funkce sociálního učení spočívá ve zkoušení si různých rolí, díky nimž se učíme chápat motivy jiných lidí, jejich problémy, prožitky v různých situacích a jejich postoje. Prvky identifikace s rolí lze využít i k pohledu na sebe samého očima druhé osoby.

Hraní rolí nám umožňuje navodit takové situace, které reflektují skutečný život a pozorováním a následným rozbořením získáváme poznatky o tom, co nás zajímá. V případě personálního řízení a vzdělávání dospělých pak hraní rolí nabízí možnost zkoumání jednotlivých osobností, které může být důležitým zdrojem informací v případě výběru zaměstnanců, tvorbě rozvojových plánů, hodnocení apod.

## **Závěr**

S využitím her a hraní rolí se ve výchovně-vzdělávací a v personální praxi můžeme setkat poměrně často. Nabízí široké spektrum využití a jsou zdrojem řady cenných informací at' už pro lektora, učitele apod., tak pro samotné účastníky.

Hra a hraní rolí ve smyslu reflektované skutečnosti, o které převážně pojednává tato práce, nám umožňuje objasnit a vysvětlit některé prvky sociální interakce. Slouží k pochopení sebe sama, druhých lidí, což přispívá k celkovému osobnímu rozvoji. Nejde však jen o rozvoj v sociální oblasti. Jak už poukazoval Jan Amos Komenský, učení se skrze vlastní prožitek (učení hrou) je efektivnější a získané poznatky jsou daleko trvalejší. V řadě didaktických a psychologických knih se můžeme dočíst, že z toho, co v rámci učení děláme, si pamatujeme více než toho, co jen slyšíme nebo vidíme.

V této práci jsem se pokusila představit fenomén hry a hraní rolí z pohledu psychologie a sociologie, které jsou pro výchovně vzdělávací a v našem případě personalistickou praxi nejstěžejnější. Ukázalo se, že existuje poměrně velké množství metod, které prvku hry a hraní rolí využívají. Přestože by mohla být každé z metod věnovaná samostatná práce, pokusila jsem se z nashromážděných materiálů vybrat ty informace, které jsme pokládala za nejdůležitější. Jde proto jen o stručné představení metod, které by mělo nastínit, jak fungují, na co konkrétně se zaměřují a čeho je možno jejich použitím dosáhnout. Každý, kdo by chtěl tyto metody využívat v praxi, by se měl s nimi seznámit detailněji. Nabízejí

totiž nepřehledné množství využití, které nebylo možné v této práci zcela postihnout.

Uvedené metody lze využít jak při výchově, vzdělávání, tak personální praxi. Jelikož jsou úzce propojeny s psychologií, vyžadují od lektora, učitele apod. dostatečné znalosti z tohoto oboru. Domnívám se, že často bývají tyto metody brány na lehkou váhu a nejen účastníci, ale i lektori k nim přistupují jako k metodám „hraní si“. Neměli bychom zapomínat, že tím, že má herní činnost mnohostranné funkce a je velmi rozmanitá i co do formy a obsahu, dovoluje nám poznat řadu důležitých stránek osobnosti. Člověk svým chováním během hry projevuje postoj ke hře jako takové, ale vyjevuje i svůj temperament, vitalitu, vůli, emoční zvláštnosti a další stránky své osobnosti. Záleží pak na každém lektorovi, učiteli apod., jak tyto možnosti, které hra nabízí, využije. Tato práce je pouhým naznačením, jak silným nástrojem může hra a hraní rolí být.

## **Bibliografie:**

ARMSTRONG, Michael. 2002. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing a.s., 2002. 856 s. ISBN 80-247-0469-2.

BURGER, Isabel B. 1980. *Creative drama for senior adults*. Wilton: Morehouse-Barlow Co., Inc., 1980. 144 s. ISBN 0-8192-1269-5.

EGER, Ludvík. 2005. *Technologie vzdělávání dospělých*. 1.vyd. Plzeň: ZČU v Plzni, 2005. 172 s. ISBN 80-7043-398-1.

FOTR, Jiří aj. 1981. *Simulační hry*. Praha: Institut řízení, 1981. ISBN 57-01-81

FRANC, Daniel aj. 2007. *Učení zážitkem a hrou*. 1.vyd. Brno: Computer Press, 2007. 221 s. ISBN 978-80-251-1701-9.

GOFFMAN, Erving. 1999. *Všichni hrajeme divadlo*. 1.vyd. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1999. 247 s. ISBN 80-902482-4-1.

HERMOCHOVÁ, Soňa. 1982. *Sociálně psychologický výcvik: příspěvek sociální psychologie k metodice práce s přirozenou skupinou*. 1.vyd. Praha: SPN, 1982. 210 s. ISBN 60-124-87.

HUIZINGA, Johan. 1971. *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. 1. vyd. Praha: Mladá Fronta, 1971. 226 s. ISBN 2-0658.897.

KOUBEK, Josef. 1997. *Řízení lidských zdrojů*. 2.vyd. Praha: MANAGEMENT PRESS, 1997. 350 s. ISBN 80-85943-51-4.

MACHKOVÁ, Eva. 2007. *Jak se učí dramatická výchova*. 2.vyd. Praha: AMU DiFa, 2007. 223 s. ISBN 978-80-7331-089-9.

McGREGOR, Lynn et.al. 1978. *Learning through drama*. 1st.ed. London: HEB, 1978. 224 s. ISBN 0 435 18565 9.

MILLAR, Susanna. 1978. *Psychologie hry*. 1.vyd. Praha: Panorama, 1978. 353 s. ISBN 11-039-78.

MONTAG, Petr. 2002. *Assessment centre: moderní nástroj pro hodnocení, výběr a výcvik personálu*. 1.vyd. Praha: PRAGOEDUCA, 2002. 92 s. ISBN 80-7310-004-5.

MORENO, Joseph J. 2005. *Rozehrát svou vnitřní hudbu: muzikoterapie a psychodrama*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 128 s. ISBN 80-7178-980-1.

MUŽÍK, Jaroslav. 2004. *Androdidaktika*. 2.přeprac. vyd. Praha: ASPI, 2004. 146 s. ISBN 80-7357-045-9.

MUŽÍK, Jaroslav. 2005. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. 1.vyd. Plzeň: Fraus, 2005. 202 s. ISBN 80-7238-220-9.

NAKONENČÝ, Milan. 1997. *Psychologie osobnosti*. 2.vyd. Praha. Academia, 1997. 336 s. ISBN 80-200-0628-1.

ŘÍČAN, Pavel. 1983. *Psychologie osobnosti*. 4. uprav. a dopl. vyd. Bratislava: Psychodiagnostické a psychologické testy, n. p., 1983. 193 s.

SVATOŠ, Vladimír; LEBEDA, Petr. 2005. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing a.s., 2005. 192 s. ISBN 80-247-0318-1.

VALENTA, Josef. 1999. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik: srovnání systémů*. 1. vyd. Praha: ISV, 1999. 79 s. ISBN 80-85866-40-4.

VALENTA, Josef. 1996. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky: hraní rolí ve výchově a vyučování*. Praha: ISV, 1996. 200 s. ISBN 80-85-866-06-4.

VALENTA, Milan. 2001. *Dramaterapie*. 2.vyd. Praha: Portál, 2001. 150 s. ISBN 80-7178-586-5.